

**33º Encontro Anual da Anpocs**

26 a 30 de outubro de 2009

**Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar  
para quem já foi à escola  
ou  
A Sociedade contra a Escola**

Antonella Tassinari

GT 16: Do ponto de vista das crianças: pesquisas recentes em  
ciências sociais.

Coordenadoras:

Clarice Cohn (UFSCAR) , Antonella Tassinari (UFSC)

# Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola - ou

## A Sociedade contra a Escola

“O sistema escolar é um fenômeno moderno, assim como o é a infância que ele produz”  
Ivan Illich, 1970.

Somos tão marcados pela experiência escolar que temos dificuldade – como pesquisadores da infância, de desnaturalizar essa vivência e de conceber essa fase desatrelada à condição de “criança-aluna”, assim como costumamos reconhecer a relação das crianças com seu meio social desvinculada daquela relação hierárquica estabelecida entre elas e seus professores.

Contextos sociais em que as crianças não freqüentam a escola chegam a ser concebidos como anomalias ou aberrações e, de fato, multiplicam-se situações de exploração do trabalho infantil e de violência contra crianças que são alijadas da possibilidade de participar de escolas. Tendo em vista essa dura realidade, seria difícil criticar a frase “lugar de criança é na escola”<sup>1</sup>. No entanto, esse *paper* convida a pensar sobre alguns corolários dessa proposição: se lugar de criança é na escola, os demais lugares não são para crianças? Nesses outros lugares não há aprendizagem? Enfim, que noção de “infância” se produz nesse vínculo exclusivo com a escola?

Nossa proposta é refletir, por intermédio dos exemplos de sociedades indígenas, sobre contextos em que as infâncias podem ser vivenciadas com maior liberdade e autonomia e nos quais as crianças participam como atores plenos. Contextos de aprendizagem nos quais as crianças figuram como mestres e aprendizes. Nesses contextos, as “culturas infantis” não

---

<sup>1</sup> “A escola agrupa as pessoas com base nas idades. Esse agrupamento fundamenta-se em três inquestionáveis premissas. O lugar das crianças é na escola. As crianças aprendem na escola. Só se pode ensinar as crianças na escola. Acho que essas intocáveis premissas merecem sérias objeções” (ILLICH 1985: 40).

necessariamente remetem a mundos imaginários e ao faz-de-conta, mas revelam uma impressionante capacidade de objetividade na avaliação de conjunturas e no estabelecimento de estratégias para resolver problemas práticos.

O exemplo do trabalho pioneiro de Schildkrout (1978), a respeito dos papéis sociais de crianças Hausa, na Nigéria, revela uma situação na qual as crianças têm oportunidades de convívio social não só qualitativamente diferentes, como também vetadas aos adultos (que vivem papéis marcados por distinções rígidas entre homens e mulheres). Nesse contexto, as crianças não são alijadas da possibilidade de fazer transações comerciais e poupar um certo montante que lhes será útil para fazer seu próprio casamento. O autor discute, ainda, dentre as mudanças geradas pela introdução do ensino escolar, a conseqüente perda da autonomia das crianças.

As sociedades indígenas sul-americanas também apresentam possibilidades variadas de conceber e vivenciar a infância em situações que não são definidas pela rotina escolar e nas quais não há exploração do trabalho infantil, conforme apresentam os recentes trabalhos de Nunes (1997), Cohn (2000), Lopes da Silva & Nunes (2002), Alvarez (2004), Lecznieski (2005), Mello (2006) e Codonho (2007).

Nesses casos, a relação hierárquica professor/aluno não pauta aquelas estabelecidas cotidianamente entre adultos e crianças, o que não implica em desconsiderar a responsabilidade adulta na educação e na garantia do bem estar infantil. Em geral, reconhece-se às crianças capacidade de discernimento, ainda que sua compreensão seja proveniente de um outro ponto de vista, aquele atribuído à divindade ou aos animais, e que deverá ser atraído para o convívio social<sup>2</sup>.

A comunicação pretende refletir sobre essas múltiplas concepções e vivências da infância e sobre o que nos ensinam a respeito de possibilidades de

---

<sup>2</sup> Essa idéia é apresentada em artigo anterior (TASSINARI 2007), como resultado das reuniões realizadas no NEPI/UFSC entre 2005 e 2007 no âmbito do Ciclo de Discussões sobre Pesquisas e Experiências em Educação e Infância Indígena.

participação social que costumamos a reconhecer, por ter-nos sido negadas quando fomos para a escola.

Neste sentido, o *paper* também convida a pensar sobre o que desaprendemos quando passamos a freqüentar escolas. Essa idéia foi colocada por Higino Pimentel Tenório, sábio mestre Tuyuka, durante os trabalhos do XII Congresso da ARIC<sup>3</sup>. Ao ser indagado sobre alguns resultados positivos das escolas dirigidas pelos Salesianos na região do Rio Negro, comprovados em estatísticas que colocavam São Gabriel da Cachoeira com o maior índice de alfabetização do Brasil, Higino responde que, embora esses índices tenham medido o que a escola salesiana ensinou, não há nenhum índice que possa medir o que as crianças indígenas deixaram de aprender freqüentando essa escola.

Para desenvolver esses argumentos, não resisti ao trocadilho que veio a se tornar o segundo título do *paper*: “A sociedade contra a escola”, combinando os títulos - e algumas idéias - de duas obras clássicas dos anos 1970: *Sociedade sem Escolas*, de Ivan Illich [1970] e *A Sociedade contra o Estado*, de Pierre Clastres [1974].

Este *paper* é escrito para pessoas que freqüentaram escolas. Talvez seja mais bem compreendido por aquelas que, como eu, nunca se sentiram muito confortáveis ali dentro. Mas, nem por isso, pretende desmerecer a importância da educação escolar. A idéia é redimensionar a experiência escolar como definidora da infância em geral.

---

<sup>3</sup> XII Congresso da *Association Internationale pour La Recherche Interculturelle*, ocorrido em Florianópolis entre 29 de junho e 3 de julho de 2009.

## 1) Tornando-se um aluno

“...chegamos à conclusão de que a maioria dos homens tem seu direito de aprender cortado pela obrigação de freqüentar a escola”. Ivan Illich, 1970

Procuro desenvolver o argumento, seguindo Illich (1985), de que a noção de infância produzida pelo sistema escolar – a criança/aluna – tornada hegemônica, impede o reconhecimento de outras formas de vivenciar a infância e a aprendizagem, para além da escola. O processo que Illich denomina “escolarização da sociedade” produz um certo tipo de infância - limitada à condição de aluna e subordinada à autoridade adulta, e privilegia um certo tipo de aprendizagem – atrelada ao contexto escolar, que deslegitima as demais formas de vivência da infância e da aprendizagem. É nesse sentido que o autor coloca a “*convicção de que o ‘ethos’ – e não tanto as instituições – da sociedade deveria ser ‘desescolarizado’*” (id.ib.:14)<sup>4</sup>. Portanto, “desescolarizar” a sociedade, conforme o título original do livro (*Deschooling Society*), parece não corresponder exatamente à imagem da “Sociedade sem Escolas” evocada pela tradução em português.

Para os argumentos que seguem, é importante desatrelar a presença da escola em um determinado contexto social, ou a vivência da escola por uma criança, à existência de um “ethos” escolarizado. Assim, sugiro que é possível pensar em sociedades ou grupos sociais “não escolarizados” (ou seja, onde outras possibilidades de infância e aprendizagem são reconhecidas), mesmo com a presença da instituição escolar e com experiências de educação escolar.

Trago o exemplo das sociedades indígenas para refletir sobre essa situação. Mas acredito que cada um de nós tem, em sua trajetória escolar, exemplos bastante concretos de experiências de estranhamento e desconforto em assumir a posição de “aluno”.

---

<sup>4</sup> Processo semelhante é criticado pelo autor na obra *A Expropriação da Saúde, Nêmesis da Medicina*, em relação à biomedicina. “Medicar-se a si próprio é considerado irresponsabilidade, o aprender por si próprio é olhado com desconfiança” (ILLICH 1985:16).

Por isso, talvez seja oportuno contar um pequeno episódio que marcou meu ingresso no ambiente escolar. Aos cinco anos, fui matriculada num “jardim da infância” sem entender muito bem o que deveria fazer por ali. Naquela época, na década de 70, na cidade de São Paulo, a instituição propunha uma “pedagogia moderna”, que incluía um espaço na sala da diretora para abrigar as crianças que não se adaptavam à turma, onde eu passava a maior parte do tempo. A sala de aula me parecia escura, a moça que me foi apresentada como “professora” tinha as palmas das mãos vermelhas demais para ser confiável, as crianças estavam envolvidas em atividades que não faziam sentido para mim. Estimulada a permanecer mais tempo na sala de aula, descobri um buraco na parede de madeira, rente ao chão, que me permitia observar algumas coisas que se passavam no pátio. Lembro que um passarinho ciscando no jardim chamou minha atenção e me inclinei, cheia de curiosidade, para observá-lo. Logo fui chamada pela professora, que se esforçava para me incluir na atividade que estava desenvolvendo, informando que eu deveria olhar para a sala e não para fora. Como eu não estava habituada às rotinas escolares, e não gostei muito daquela proposta, mostrei-lhe a língua desafortadamente, ao que ela respondeu, com sua superioridade benevolente de adulta: “mas que linda língua, será que os seus colegas também querem mostrar a sua? Vamos todos mostrar a língua para a nova aluna?”.

Desta forma, num emblemático rito de passagem, entendi o que significava ser “aluna”. Teria que aceitar minha posição subalterna em relação à professora, teria que fazer o que as outras crianças estavam fazendo para não sofrer represálias, teria que deixar de lado outras curiosidades para participar das atividades realizadas na sala.

Com esse exemplo pessoal, convido cada leitor ou leitora a resgatar suas experiências de desconforto em relação à condição de “aluno” ou “aluna”<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Se considerarmos as diferenças de gênero, raça, origem e classe social, veremos que algumas crianças se sentem mais desconfortáveis que outras nessa posição de “aluno”. O artigo de Walkerdine (1995) analisa as teorias de desenvolvimento infantil como produtoras de “verdades” que a educação escolar reproduz, de forma a excluir ou deslegitimar o raciocínio de certas crianças, por serem mulheres, pobres, oriundas de grupos não-eurodescendentes: “*Meu argumento, portanto, não é simplesmente o de que as garotas*

Somente através desse estranhamento poderemos desnaturalizar as conseqüências dessa posição de criança-aluna que superamos a duras penas ao nos tornarmos adultos, mas que continuamos reproduzindo em nossas práticas cotidianas. Pois, num contexto escolarizado, esse modelo extrapola os limites da escola, de forma que a categoria de “aluno” torna-se modelo para definir a infância como um todo<sup>6</sup>.

Decorre desta condição de “criança-aluna” a conseqüente “escolarização” de qualquer processo de conhecimento, descoberta e aprendizagem: “*O aluno é, desse modo, ‘escolarizado’ a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo*” (ILLICH 1985:16). Estuda-se “o que vai cair na prova” e, no extremo, os conhecimentos ganham importância na medida em que são assunto do vestibular.

É parte desse “ethos escolarizado” a clássica noção de educação postulada por Durkheim (1978:41): “*a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social*”<sup>7</sup>. Parece inconcebível pensar em “educação” fora de uma relação hierárquica entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem: os adultos e as crianças. Outras características que nos parecem intrínsecas a qualquer processo educativo são também frutos desse “ethos”: a noção de que a aprendizagem se dá por passos sucessivos e previsíveis; a idéia de progresso na aquisição de conhecimentos, como uma seqüência de etapas que devem ser seguidas sem variações; a importância atribuída à escrita e à oralidade para a transmissão de conhecimentos; a abstração dos contextos de prática.

Poder-se-ia objetar que novas propostas pedagógicas não se encaixam nesse modelo e que ninguém mais defende uma educação escolar desvinculada

---

*vão mal em matemática ou em raciocínio, mas que a ‘verdade’ do desenvolvimento infantil patologiza e define o seu desenvolvimento de uma forma que ele tem que ser lido como ruim”*. (id.ib.:216)

<sup>6</sup> Segundo Illich (1985:43), “*somente pela segregação de crianças na categoria infantil conseguimos submetê-los à autoridade de um professor escolar*”.

<sup>7</sup> Vale lembrar que E. Durkheim é contemporâneo aos debates sobre educação laica, gratuita e obrigatória na França. Em 1882 a escola se torna gratuita, obrigatória dos 6 aos 13 anos e o ensino religioso é proibido formalmente. Nesse mesmo ano, Durkheim forma-se em filosofia e inicia sua carreira de magistério como professor de Liceu (RODRIGUES 1984).

das experiências que as crianças trazem de sua participação em outros contextos. Ainda assim, há uma grande diferença entre trabalhar nas escolas com problemas práticos, e ter que resolver esses problemas no seu cotidiano. Uma coisa é desenvolver um projeto escolar de criação de um comércio e explorar problemas matemáticos relacionados a esse projeto. Outra coisa é gerir o próprio negócio, como faziam as crianças Hausa descritas por Schildkrout (1978) no exemplo acima ou, como coloca Walkerdine (1995:221), tratando das práticas cognitivas de crianças não-européias, “*calcular como se sua vida dependesse disso*”.

O problema é que, num ambiente “escolarizado”, todos os contextos dos quais a criança participa estão impregnados da “abstração” promovida pela escola. Segundo Walkerdine (1995:222): “*Quando nós tratamos o mundo como abstrato, nós ‘esquecemos’ as práticas que nos formam, os significados nos quais nós somos produzidos, nós ‘esquecemos’ a história, o poder, a opressão*”. Para Illich (1985:39): “*a simples existência da escolaridade obrigatória divide qualquer sociedade em dois campos: certos períodos de tempos, processos, serviços e profissões são ‘acadêmicos’ ou ‘pedagógicos’, outros não. O poder da escola dividir a realidade social não tem limites: a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo*”. Olhando para essa situação sob um ponto de vista não escolarizado, um professor Guarani<sup>8</sup> concluiu: “*o que vocês chamam de Ministério da Educação deveria se chamar Ministério da Escola, porque só tratam da escola e a educação é mais que isso*”.

A seguir, discutirei exemplos de sociedades indígenas no Brasil para pensar nas possibilidades da infância não atrelada à condição de “aluno” e, posteriormente, para refletir sobre como se configura a escola nestes contextos indígenas que defendo não serem “escolarizados”.

---

<sup>8</sup> participante do Curso de Magistério Indígena de Santa Catarina, cujo nome infelizmente não registrei.

## 2) Múltiplas infâncias

Um conjunto de pesquisas etnográficas desenvolvidas na última década com crianças indígenas vem revelando características muito diferenciadas de conceber e vivenciar a infância<sup>9</sup>. Em artigo anterior (TASSINARI 2008) procurei sistematizar essas contribuições, apontando cinco aspectos recorrentemente mencionados nos trabalhos citados: 1) o reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão; 2) o reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos; 3) a educação como produção de corpos saudáveis, 4) o papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas; 5) o papel da criança como mediadora dos diversos grupos sociais<sup>10</sup>.

Ao apresentar esses aspectos, pretendi mostrar contextos nos quais as crianças não são segregadas em “espaços educativos”, mas, bem ao contrário, ocupam posições centrais e mediadoras da vida social. Se for possível fazer algumas generalizações, pode-se dizer que as crianças indígenas são elementos-chaves na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade. Da mesma forma, o pensamento indígena parece colocar as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento: mortos/vivos, homens/mulheres, afins/consangüíneos, nós/outros, predação/produção. Portanto, nesses contextos, não faz sentido a separação que geralmente fazemos entre a “vida séria” e o universo infantil caracterizado pela fantasia e diversão, separação que nos dá a ilusão de que as atitudes infantis não têm conseqüências sociais.

---

<sup>9</sup> Refiro-me às seguintes fontes: as dissertações de Nunes (1997), Cohn (2000), Oliveira (2004), Codonho (2007), Limulja (2007); a tese de Lecznieski (2005); a coletânea organizada por Lopes da Silva & Nunes (2002); o artigo de Alvarez (2004); os trabalhos apresentados durante a VI Reunião de Antropologia do Mercosul, em 2005, em Montevideu (no GT “*Infância Indígena: Perspectivas e Desafios Educacionais*”), na XXV Reunião Brasileira de Antropologia, em 2006, em Goiânia (no GT “*Por uma Antropologia da Infância*” e no Seminário “*Infância*”) e na VII Reunião de Antropologia do Mercosul, em 2007, em Porto Alegre (no GT “*Educação Indígena*”); além dos trabalhos desenvolvidos e discutidos no Ciclo de Discussões sobre Educação e Infância Indígena que venho organizando no NEPI/UFSC desde 2005.

<sup>10</sup> Compartilho com as referências utilizadas o pressuposto corrente de que a “infância” não pode ser definida previamente a partir da delimitação de uma faixa etária, mas é uma categoria construída socialmente.

Para a discussão deste *paper*, gostaria de destacar a idéia geralmente bastante difundida de que as crianças gozam de liberdade e autonomia nas sociedades indígenas. A idéia é refletir sobre as formas como essa liberdade e autonomia se concretizam em situações específicas de interação e aprendizagem.

Em primeiro lugar, é necessário transcender nossa vivência de ex-alunos para quem a situação de “férias” era o exemplo supremo da liberdade. É com essa perspectiva – a sensação grandiosa e empolgante das férias - que me parece estar sendo interpretada a noção de “liberdade” apresentada pelas etnografias para caracterizar o período da infância indígena<sup>11</sup>.

Ao contrário, o que as etnografias descrevem são contextos específicos de vivência da infância, nos quais as crianças gozam de maior liberdade que os adultos em determinadas situações. Como no exemplo citado acima, das crianças Hausa da Nigéria (SCHILDKROUT 1978), que têm “liberdade” para percorrer espaços que são interditados aos adultos, estes limitados, segundo o gênero, aos lugares definidos como masculinos ou femininos. Trata-se, portanto, de uma “liberdade” que se constrói por oposição às limitações da vivência adulta.

No caso de crianças indígenas no Brasil, as pesquisas de Nunes (1997) e Cohn (2000), demonstram como a organização social Akwé-Xavante e Kayapó-Xikrin, respectivamente, segmenta o mundo adulto de forma a criar espaços interditados para os membros dos outros segmentos. É nesse sentido que as crianças têm mais “liberdade” para adentrar certos espaços que aos adultos requerem grande cerimônia e distanciamento.

Assim, parece que é também sob uma ótica “adultocêntrica”, ou em comparação com sua própria vivência, que os adultos Xikrin afirmam que “as crianças tudo sabem porque tudo vêem” (COHN 2000). No contexto específico descrito pela autora, o que se destaca é a possibilidade das crianças entrarem

---

<sup>11</sup> Essa impressão decorre dos comentários que escuto em aulas e palestras sobre o tema, onde percebo que esse tipo de leitura é recorrente: a idéia de uma infância livre e sem amarras, em contato com a natureza, sem obrigações, sem controle adulto.

em casas e territórios que não são de seu grupo familiar, tendo uma visão ampla de tudo o que ocorre na aldeia. Disso não decorre que as crianças podem sempre percorrer qualquer espaço indiscriminadamente, especialmente os espaços fora da aldeia - e é nesse sentido que a noção de “liberdade” deve ser compreendida de forma relativa, sempre em relação à vivência adulta.

Nos casos descritos por Cohn (2000) e Nunes (1997), essa espécie de “passe-livre social” conferido para as crianças é extremamente útil para a sociedade como um todo, na medida em que podem tomar conhecimento de quase tudo que acontece na aldeia e podem rapidamente informar os adultos, confinados nos espaços adequados para seu grupo familiar. Desta forma, através das crianças, informações restritas são redistribuídas por toda a aldeia, interpretadas e apropriadas pelos adultos.

Pode-se afirmar, portanto, que é a qualidade “abelhuda” das crianças que garante a manutenção de certa moralidade. Elas estão em toda parte e é através delas que atitudes moralmente inadequadas podem se tornar conhecidas por todos. Teríamos que fazer um esforço para pensar como seria possível organizar nossas atividades “adultas” a partir do reconhecimento de que estamos sendo observados pelas crianças (pois acredito que, de fato, estamos). Teríamos que romper a ilusão de que podemos confinar as crianças em espaços “apropriados” para a sua idade – onde não ficam expostas às coisas que fazemos, mas que lhes ensinamos que não se pode fazer.

Nessas situações, uma configuração social que dá às crianças a “liberdade” de percorrer espaços interditos aos adultos – ao contrário do que fazemos, restringindo-lhes os espaços de circulação - é capaz de garantir posições de participação social bastante concretas e exclusivas às crianças. É nessa medida que a participação social das crianças se efetiva, contradizendo a noção durkheimiana das *“gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social”* (com referência a um modelo exclusivamente adulto de sociedade, no qual a participação infantil só é possível na condição de aprendizes para ocupar as posições adultas).

Esse reconhecimento das posições das crianças como mediadoras dos grupos sociais aparece de forma recorrente nas etnografias mencionadas sobre infância indígena. Daí decorre não apenas um lugar de participação plena na vida social, mas também de produtoras de sociabilidade e de situações de aprendizagem. Vamos, assim, nos distanciando daquela noção de “liberdade” descompromissada das férias escolares, para nos aproximarmos da “liberdade” de ocupar posições exclusivas das crianças - por certo prazerosa, mas também relacionada ao poder e à responsabilidade. Essa “liberdade” não pode ser entendida sob a marca da ruptura fazemos entre as responsabilidades adultas e o universo infantil de fantasia, diversão e descompromisso. Desse outro tipo de “liberdade” decorrem decisões infantis que têm implicações para a sociedade como um todo e para toda a vida da criança.

Um exemplo significativo é dado por Cohn (2000), sobre os Xikrin, ao descrever brincadeiras em que os meninos caçam passarinhos e dão às suas irmãs para cozinhar. Levando em conta que os termos Xikrin para “irmã/irmão” se referem a um número grande de pessoas classificadas a partir de sua terminologia de parentesco, a brincadeira ganha outro significado. Segundo a autora, através dessa brincadeira, as crianças estão reforçando os laços de “irmãos” com determinadas crianças, parcerias escolhidas na infância que serão mantidas por toda a vida. Não se trata apenas de reproduzir em miniatura as atividades adultas em que os homens caçam e as mulheres cozinham, mas de escolher, dentre todo o campo de pessoas classificadas como “irmãos/irmãs”, parceiros de troca que irão se perpetuar por toda a vida adulta. Esse laço de consangüinidade, produzido na infância, determinará relações fundamentais que os adultos estabelecerão.

Outro exemplo semelhante é apresentado por Codonho (2007), sobre as crianças Galibi-Marworno. Nesse caso, para as brincadeiras cotidianas, as crianças se reúnem em grupos compostos a partir do seu “hã”, um segmento residencial uxorilocal, composto por um casal mais velho, suas filhas casadas e seus filhos e filhas solteiros. Em geral, os grupos de brincadeiras infantis, reunindo as crianças que habitam um mesmo “hã”, englobam: filhos e filhas mais novos do casal referência do “hã”, bem como filhos e filhas das filhas do

casal de referência. Essas crianças chamam-se de “irmão/irmã” durante a infância, e muitas vezes reforçam “mais velho/mais novo”, ainda que os termos possam mudar na vida adulta. Mesmo que outras crianças possam ter a mesma relação de parentesco entre si, é o fato de compor um grupo que brincadeiras (e, veremos, de aprendizagem), que define as fronteiras do grupo.

A autora demonstra que esse grupinho formado pelas crianças que brincam junto na infância, na idade adulta define o grupo interdito ao casamento. Assim, é o fato de “brincar junto” que cria um coletivo consanguíneo que funcionará como um grupo coeso de ajuda mútua na vida adulta. Por outro lado, os grupos formados pelas crianças de outros “hã” são aqueles que brigam e disputam durante toda a infância. Seus territórios são delimitados e respeitados. Ainda que possa haver laços de parentesco entre as crianças de diferentes “hã”, o fato de brigarem durante a infância parece criar a possibilidade de serem futuros cônjuges.

Nos dois exemplos citados, vê-se que os laços de parentesco são aprendidos, compreendidos e atualizados pelas crianças Xikrin e Galibi-Marworno, de forma a construir relações que serão fundamentais para a vida adulta. É nesse sentido que se fala em “participação social plena”. Embora a posição dentro de uma rede de relações de parentesco seja recebida pela criança, há autonomia para atualizar essa rede, dentro de regras socialmente aceitas, reforçando algumas relações e debilitando outras, segundo motivações próprias das crianças.

O trabalho de Codonho (2007) discute ainda a importância desses grupos infantis como coletivos de ensino e aprendizagem. Mostra que boa parte dos conhecimentos sobre o ambiente e das habilidades básicas (como nadar, remar, pescar, lavar roupa, coletar frutas no mato), são ensinadas às crianças mais novas pelas crianças mais velhas, como parte das atividades desses grupinhos de brincadeiras. Isso inclui as crianças numa rede ampla de transmissão de

conhecimentos, saberes, habilidades, técnicas, não somente como aprendizes, mas também como mestres<sup>12</sup>.

Certamente, essa situação é comum no contexto indígena. Apesar da ausência de outros trabalhos que analisam o que Codonho chamou de “transmissão horizontal de saberes”, são recorrentes as descrições de que as crianças dedicam-se às suas brincadeiras sem intervenção dos adultos. A isso também chamamos “liberdade”. Mas, novamente, temos que abandonar aquela imagem da total algazarra que acontece na classe quando o professor sai de cena, ou do caos que as crianças transformam a casa quando “os adultos não estão olhando”. Aqui os grupos infantis seguem regras próprias, respeitam a autoridade das crianças mais velhas ou líderes, formam espaços de ensino e aprendizagem de conhecimentos fundamentais, realizam atividades produtivas e de sobrevivência.

Temos também que fazer um grande esforço para incluir as crianças na categoria das pessoas que “ensinam”, especialmente das que “ensinam coisas relevantes”, mas é isso que gostaria de ressaltar com esses exemplos sobre os contextos não escolarizados de infância indígena. Reconhecer as crianças como elos importantes dessa corrente do ensino e da aprendizagem indígena é fundamental para repensar algumas premissas do que se entende por “educação” indígena.

Reitero que, quando falo de “contextos não escolarizados” não estou desconsiderando a presença da escola nas aldeias mencionadas<sup>13</sup>. No entanto, apesar da presença (às vezes muito antiga) da instituição escolar e das rotinas escolares, parece não ter-se produzido socialmente o *ethos* escolarizado definido no item anterior. É isso que pretendo discutir adiante.

---

<sup>12</sup> Realizei pesquisa de campo entre os adultos Galibi-Marworno em duas estadias em 2001 e 2006, quando pude observar de forma não sistemática as situações em que as crianças ensinam/aprendem/brincam umas com as outras, ao pescar, limpar os peixes, preparar o fogo, preparar a comida, ao nadar, ao remar em canoas, ao passear na mata, ao esperar as frutas amadurecerem para colhe-las, ao juntar muitas frutinhas e vende-las na aldeia, ao maltratar animaizinhos, ao cuidar de outros, ao procurar alimento para os bichinhos de estimação, entre outras atividades.

<sup>13</sup> Especialmente em relação aos Galibi-Marworno (e os povos indígenas do Uaçá), tenho refletido sobre a antiga presença da escola desde a década de 1920 e sua importância na construção da identidade destes grupos (TASSINARI 1999, 2001b).

### 3) A Sociedade contra a Escola

Antes de qualquer coisa, assumo que a idéia da “sociedade contra a escola” tem que ser tratada com cuidado, apesar da graça do trocadilho. Pois parece completamente contraditória com o movimento indígena cada vez mais forte de reivindicação por educação escolar em todos os níveis, da educação infantil à universidade. Em muitos casos, não se trata apenas de reivindicar instrução escolar, mas de reclamar pela construção de prédios escolares, de bibliotecas e da própria universidade no interior das aldeias.

Além disso, percebe-se, através de experiências de educação indígena no Brasil todo, um interesse muito grande em repetir as rotinas escolares mais tradicionais, de forma quase ritualística: horários, tarefas, mobiliário, avaliações<sup>14</sup>. Paralelamente, propõe-se a elaboração de “currículos diferenciados” que, como preconiza a legislação, assegure às comunidades indígenas a “*utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*”<sup>15</sup>.

Em artigo recente (TASSINARI & COHN 2009), discutimos essa aparente contradição entre as potencialidades abertas pelos princípios da legislação que possibilitam a elaboração de currículos, calendários e materiais escolares próprios a cada escola indígena – o que ficou conhecido por “escola diferenciada” - e o perfil convencional que as escolas indígenas acabam assumindo na maioria dos casos – seja por dificuldades dos órgãos governamentais de trabalhar as especificidades de cada população indígena, seja também por escolhas indígenas a respeito de como almejam uma “escola”.

“In fact, the process of translating the institution of schooling into other sociocultural environments has a potentially revolutionary dimension. On the basis of a reading of current legal definitions,

---

<sup>14</sup> Uma pista para compreender esse movimento “conservador” de muitos grupos indígenas em relação à escola se encontra na análise de Limulja (2007) a respeito da experiência escolar entre os Kaingang de Toldo Chimbangue/SC, onde conclui que muitas das técnicas corporais escolares são usadas como alternativas às antigas práticas corporais kaingang, que já não podem mais ser realizadas. Assim, a rotina escolar assume características das disciplinas corporais nativas, como mecanismos de produção de corpos saudáveis (conforme a noção de “construção de corpo” proposta por Seeger et al (1979).

<sup>15</sup> Constituição Federal de 1988, Título VIII, capítulo III, artigo 210, 2º parágrafo.

we could even foresee on the horizon the abolition of schooling or, rather, its dissolution through the adoption of native pedagogic practices. However, no matter how varied the new proposals for contents and models of instruction for Indigenous schools may be, they always retain, in one way or another, reference to the school model. It should be emphasized that schooling is the result of a historical process of the West (Aries 1962), which segments and defines certain knowledge and public spaces, often considering them as “universal” in contrast to “local,” Indigenous knowledge. Rather than seeing schooling as a “natural” attribute of those skills and contents, the possibility of separating them from the need for classroom instruction is always potentially open, but surprisingly little is suggested or attempted in this direction. (...)The potential for change in Indigenous education or of cultural translation itself is limited by the very institution of schooling that always ends up imposing itself as a model and reference”. (TASSINARI & COHN 2009: 152).

A partir das diferentes experiências de escola dos Karipuna do Uaçá e Mebengokré-Xikrin, procuramos mostrar que são sempre tentativas de “abertura para a alteridade” e, nesse caso, a escola indígena mantém-se sempre como algo estrangeiro, não nativo, ainda que muitas vezes quase irreconhecível como “instituição escolar”. A idéia de “escola indígena como fronteira” (TASSINARI 2001a) procura abarcar essa dimensão de irredutibilidade entre os saberes indígenas e ocidentais que a escola indígena procura articular, uma instituição que nunca deixará de corresponder em alguma medida ao modelo escolar que lhe deu origem, mas que já foi transformado por sua presença num meio indígena.

When thinking of the dilemmas faced by formal education for Indigenous people, the greater risk is exactly in imagining or expecting the school to become a “native institution,” by being dissolved into the daily life of Indians, or ignoring the effective difference found not only in school knowledge but also in the ways of conceiving knowledge, its production, acquisition, and

expression. The concept of boundary helps us precisely to keep in mind the inevitable difference that should continue to exist between school practices and nonschool ways of knowing and learning molded by Indigenous peoples all over the world. (TASSINARI & COHN 2009: 166).

Seguindo essas reflexões, proponho que a demanda indígena pela escola não deve ser compreendida nos mesmos moldes de um contexto “escolarizado”. A escola, como fonte exógena de saber, é uma entre tantas às quais as populações indígenas se debruçam e bebem com entusiasmo. “O saber é estranho e amargo” dizem os Yaminawa (CALAVIA SAEZ et al 2003), referindo-se ao conhecimento que todos almejam, advindo do xamanismo, que vem do exterior e exige desconforto para ser apropriado, amargo como o tabaco e a ayahuasca que lhe propiciam; diferente daqueles conhecimentos compartilhados por todos e aprendidos em contextos familiares. Segundo os autores, o conhecimento assim adquirido não é socializado, não é compartilhado. Trata-se de uma das poucas possibilidades de ser sovina entre os Yaminawa.

Esse exemplo aponta para a dimensão “empoderadora” do conhecimento que advém de fora, como um elemento de distinção e poder, diferente dos saberes compartilhados por todos e necessários para a vida cotidiana. Nesse sentido, enquanto fontes de saberes exógenos, poderosos e perigosos, a escola vem sendo associada ao xamanismo. Gow (1991) discute essa relação, feita nas Comunidades Nativas do baixo rio Urubamba (Peru), entre o xamã - mediador que transita e possibilita o contato entre vários mundos sobrenaturais, e a escola - também espaço de mediação que permite o trânsito entre mundos (Comunidade Nativa/exterior). Através do contato com o sobrenatural, os xamãs adquirem capacidades que permitem estabelecer o equilíbrio no interior das Comunidades Nativas. Assim também os conhecimentos advindos da escola possibilitaram a essas populações mais recursos para garantir um modo de vida considerado “verdadeiro” e “adequado”. Mas o autor ressalta que tanto as capacidades xamânicas quanto as advindas da escola têm, igualmente, um latente potencial destrutivo.

A partir da dimensão do poder associada ao conhecimento escolar, podemos retomar a noção de “sociedade contra a escola” e compreender que o trocadilho com a noção de Clastres, da “sociedades contra o Estado” não é fortuito. Embora o modelo das “sociedades tribais” construído por Clastres seja um tanto idealizado, consegue apontar para uma determinada ação política que recusa a institucionalização do poder e sua concentração nas mãos de certos grupos. Trata-se de pensar sobre mecanismos sociais de diluição do poder. Clastres se perguntava o que faz com que certas sociedades não permitam que o poder se institucionalize em seu meio? A idéia, portanto, é refletir sobre o processo análogo de diluir a educação, de impedir sua concentração. Na recusa da escola como fonte única do saber, da aprendizagem escolar como única forma de aprendizagem, da posição de “aluno” como única possibilidade de infância.

Assim podemos redimensionar a idéia da “sociedade contra a escola”. Não exatamente contra a instituição escolar. Nem tampouco contra os conhecimentos que se pode aprender através da escola. Nem mesmo contra os espaços e os tempos da escola. Mas contra uma homogeneização da educação escolar como forma exclusiva de aprendizagem e dos conhecimentos escolares como fontes únicas de sabedoria. Quero ressaltar a recusa de uma “escolarização”, nos termos definidos acima seguindo Illich, que reduz a aprendizagem àquela que ocorre na escola, que limita a aprendizagem ao tempo da infância e que modela a infância segundo a condição da criança-aluna.

Vale lembrar que Clastres explora a noção de “sociedade contra o Estado” contrariando um argumento evolucionista bastante difundido dentre as “verdades” produzidas pela escola: o de que algumas sociedades não “evoluíram” ao estágio da civilização, faltando-lhes características fundamentais desse estágio, como um Estado centralizado e uma escrita baseada em alfabeto fonético<sup>16</sup>. Embora tipologias como estas tenham sido produzidas nas últimas

---

<sup>16</sup> Morgan [1877] procurou substituir a tipologia arqueológica ainda hoje divulgada nas escolas (Idade da Pedra, Idade do Bronze e Idade do Ferro), para uma tipologia antropológica das três idades étnicas: barbárie, selvageria e civilização. O passo definitivo para o status da civilização, segundo Morgan, foi a

décadas do século XIX, sua presença nos currículos escolares é bastante atual<sup>17</sup>.

Contrariando a noção de que certas sociedades “não evoluíram” a ponto de desenvolver uma organização política baseada num Estado centralizado, o que levava à caracterização das sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul (TBAS) como “frouxas”, “acéfalas” ou como “sociedades SEM Estado”; Clastres propõe pensá-las como “sociedades CONTRA o Estado”, ou seja, como sociedades que desenvolveram mecanismos que impedem o desenvolvimento de um Estado centralizado, estratégias que deslegitimam as tentativas de concentração do poder nas mãos de certos grupos. Dessa forma, a esfera da política é diluída na sociedade. Dentre os mecanismos de impedir a concentração do poder num Estado centralizado, Clastres diferencia a lei “escrita” da lei “inscrita” através da tortura nos corpos dos jovens durante os rituais de iniciação. Para o autor, não se trata de sociedades “sem lei”, mas de sociedades que recusam a lei escrita exclusivamente por um grupo para ser seguida pelos demais. A lei “inscrita” nos corpos durante os rituais, através da dor, assim “incorporada”, colocaria a todos em situação de igualdade, impedindo a centralização do poder.

Embora não concorde com a forte marca igualitária do modelo de Clastres como característica das sociedades indígenas das TBAS, sua contribuição se mantém no sentido de caracterizar a esfera política em outros parâmetros do que aqueles baseados no modelo dos Estados centralizados. Para os propósitos desse artigo, propomos uma reflexão análoga em relação à educação indígena, que não pode ser definida por contraposição à educação escolar. Ou seja, se o modelo de ensino é aquele da escola, a educação indígena sempre aparecerá sob a marca da falta: falta-lhe formalidade, sistematização, currículo, espaço específico, tempo determinado, abstração,

---

invenção do alfabeto fonético. A incrível perpetuação dessas tipologias nos currículos escolares parece apontar para uma dimensão mítica que legitima a própria existência dessa instituição.

<sup>17</sup> Em pesquisa com livros de História aprovados e divulgados pelo Programa Nacional do Livro Didático entre 1999 e 2005, Izabel Gobbi (2006) encontrou as seguintes passagens: “*Os índios que viviam no Brasil quando os portugueses desembarcaram, em 1500, eram muito primitivos. Ainda estavam na era da Pedra Lascada*” ou “*A diferença entre as duas sociedades era decorrente do grau de evolução que os europeus tinham acumulado (...) há diversos grupos humanos, em vários estágios diferentes*”.

falta-lhe sobretudo a linguagem escrita. Aqui também voltamos àquela idéia da “liberdade” descompromissada das crianças: falta-lhes escola!

Somente quando transcendemos a dimensão escolar como modelo, podemos nos aproximar de esferas educativas indígenas, situações de ensino e aprendizagem que, embora diluídas na sociedade, não são mero “aprender fazendo”, nem tampouco são espontâneas. Assim podemos reconhecer outras formas de definir a “educação” para estas populações indígenas, além da marca da ausência que adquire quando comparada à instrução escolar ou, com vimos, quando associada a tudo aquilo que consideramos não-escolar: o período das férias, a liberdade, a espontaneidade, mas também à barbárie e à falta de civilidade.

Reforço a necessidade de considerarmos as posições sociais legítimas garantidas às crianças e as características poderosas e perigosas dos conhecimentos estrangeiros para uma compreensão mais consistente dos processos indígenas de ensino e aprendizagem. Trata-se de pensar a educação indígena como redes abertas de transmissão de saberes, exclusivamente compartilhadas no interior de certos grupos e nem sempre socializadas de forma ampla, das quais as crianças participam tanto ensinando quanto aprendendo. Abertas no sentido de interessadas pelos conhecimentos estrangeiros, “abertas ao outro”<sup>18</sup>, seja a alteridade evocada pelos conhecimentos escolares, seja aquela evocada pelo xamanismo.

É assim que se pode compreender uma atitude indígena interessada e até “conservadora” em relação ao modelo da escola, como atitudes de “sociedades contra a escola”, ou seja, que rejeitam sua completa inserção na vida social, mantendo-a no seu espaço devido, o da alteridade poderosa e perigosa.

---

<sup>18</sup> Esse é o título do artigo mencionado (TASSINARI & COHN 2009), seguindo as pistas de Lévi-Strauss (1993) que, a partir da análise estrutural de mitos das Américas, caracteriza a postura ameríndia em relação à alteridade como uma atitude de “abertura para o outro” em contraposição à atitude ocidental inversa, de reduzir o outro a uma imagem de si mesmo.

## **Considerações finais: o que aprendemos com as crianças indígenas**

A idéia que norteou esse artigo foi a possibilidade de reconhecer nas crianças potencialidades de participação social que lhes negamos quando as definimos exclusivamente a partir do modelo de criança/aluna. Procurei mostrar que nossa própria vivência nesses moldes dificulta e oblitera o reconhecimento de outras maneiras de vivenciar e conceber a infância.

Utilizei exemplos de sociedades indígenas das TBAS para pensar em múltiplas possibilidades de definir a infância. Acredito que, se pudermos transcender as limitações de nossa vivência escolar e reconhecer as outras dimensões que a infância adquire nas sociedades indígenas, poderemos recolocar algumas questões importantes para compreender melhor aspectos destas sociedades, mas, principalmente, poderemos reconsiderar as nossas próprias epistemologias e repensar as formas como temos definido a infância e a educação.

A respeito das sociedades indígenas, acredito que o reconhecimento da posição privilegiada que as crianças ocupam como mediadoras, permite repensar características da moralidade e da educação nesses contextos sociais. O “passe-livre social” que lhes permite circular em espaços que são segregados aos adultos de outros grupos familiares, garante poder às crianças. A possibilidade “abelhuda” de ver tudo e observar se os adultos estão seguindo as regras que lhes ensinam, garante poder às crianças. Utilizar segundo seus interesses as terminologias de parentesco e estabelecer relações que nortearão a vida adulta, garante poder às crianças. Ser responsável pelos irmãos mais novos e ensinar-lhes coisas importantes para a vida cotidiana, garante poder às crianças. Ocupar posições privilegiadas nos rituais e nas cosmologias conferidos à alteridade, garante poder às crianças. Nesses contextos, ir à escola também garante poder às crianças.

É assim que aprendemos com as crianças indígenas que classificar a infância como um período não-produtivo, sem responsabilidades, fantasioso e de pura diversão - retira poder das crianças. Nesses termos, ir à escola também retira poder das crianças.

E a máxima “lugar de criança é na escola” pode ser entendida para além das conseqüências benéficas de uma política pública de garantir oportunidades de aprendizagem a todas as crianças. Podemos, assim, criticar os contextos “escolarizados” e problematizar as limitações que surgem quando as escolas e outras instituições “escolarizadas” (a aula de futebol, a aula de artes, a aula de música, a aula de dança) são os únicos lugares permitidos às crianças como situações de aprendizagem. Podemos também problematizar a definição da infância como limitada ao modelo da criança/aluna. Definição que não apenas limita a infância a uma fase de aprendizado (cerceado pela autoridade adulta), como também restringe o aprendizado à fase da infância (com muitas conseqüências funestas para a criatividade adulta).

Assim, aprendemos com as crianças indígenas sobre as capacidades infantis de discernimento, avaliação objetiva das situações, escolhas responsáveis, resoluções criativas de problemas práticos, que desabroçam quando se lhes permite vivenciar situações não escolarizadas de aprendizagem, muitas vezes na posição de mestres.

## **Bibliografia comentada:**

- ALVAREZ, M. (2004) “Kitoko Maxakali: A criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização”, *Revista ANTHROPOLÓGICAS*, ano 8, volume 15(1): 49-78.
- CALAVIA SAEZ, Oscar, NAVEIRA, Miguel & GIL, Laura (2003) “O Saber é estranho e amargo: Sociologia e mitologia do conhecimento entre os Yaminawa”. *Campos: Revista de Antropologia Social* nº 4, p.9–28.
- CODONHO, Camila (2007) *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno*, dissertação de mestrado, UFSC.
- COHN, Clarice (2000) *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de Mestrado, USP.
- DURKHEIM, Émile (1978) *Educação e Sociologia*, São Paulo: Melhoramentos, FNME.
- GOBBI, Isabel (2006) *A Temática Indígena e a Diversidade Cultural nos Livros Didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*, dissertação de mestrado, UFSCar.
- GOW, Peter (1991). *Of Mixed Blood. Kinship and History in Peruvian Amazonia*. Oxford: Clarendon Press, 1991.
- LECZNIESKI, Lisiane (2005) “Uma economia política de crianças” In *Estranhos Laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu*, Tese de Doutorado, UFSC, Florianópolis.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1993) *História de Lince*, São Paulo: Companhia das Letras.
- LIMULJA, Hanna (2007) *Uma Etnografia da Escola Indígena Fen´Nó à luz da Noção de Corpo e das Experiências das Crianças Kaingang e Guarani*, Dissertação de Mestrado, UFSC.
- LOPES DA SILVA, A & NUNES, A. (orgs.) (2002) *Crianças Indígenas, ensaios antropológicos*. São Paulo: Mari/Fapesp/Global.
- MELLO, Flávia (2006) – comunicação apresentada no *Ciclo de Discussão sobre experiências e pesquisas a respeito da educação e infância indígena*, Projeto Educação e Infância Indígenas, NEPI/UFSC.
- MONTARDO, Deise Lucy (2003) O fazer-se de um belo guerreiro – música e dança no jeroxy guarani. *Sexta feira*. Vol 7. p 67-73. São Paulo: Ed. 34.

- MORGAN, Lewis (2005) [1877] “As idades étnicas” In CASTRO, Celso (org.) *Evolucionismo cultural*, Rio de Janeiro: Zahar, p.49-65.
- NUNES, Ângela (1997) *A Sociedade das Crianças A'uwê-Xavante – por uma antropologia da criança*. Dissertação de mestrado, USP.
- \_\_\_\_\_. (2005) “Da Antropologia da Infância aos Estudos sobre Infância Indígena e vice-versa: impasses e possibilidades”, comunicação apresentada na VI Reunião de Antropologia do Mercosul, Montevideu.
- OLIVEIRA, Melissa (2004) *Infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC*. Dissertação de mestrado, UFSC.
- RODRIGUES, José A. (1984) “A Sociologia de Durkheim” In *Durkheim. Sociologia*, Coleção Grandes Cientistas Sociais, São Paulo: Ática, p.7-38.
- SANTOS, Silvio Coelho (1975) *Educação e Sociedades Tribais*. Porto Alegre: Editora Movimento.
- SCHILDKROUT, Enid. “Age and Gender in Hausa Society: Socio-Economic Roles of Children in Urban Kano”. In: *Sex and Age as Principles of Social Differentiation*, London: La Fontaine (ed.), Academic Press, 1978.
- SEEGER, A., DA MATTA, R. & VIVEIROS DE CASTRO, E. (1979) “A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras”. *Boletim do Museu Nacional* n. 32
- TASSINARI, Antonella (1999) “Os Povos indígenas do Oiapoque: produção de diferenças em contexto inter-étnico e de políticas públicas” In *Antropologia em Primeira Mão*, nº 39, Florianópolis: PPGAS/UFSC.
- \_\_\_\_\_. (2001a) “Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”. In: LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL, Mariana Kawall Ferreira (Orgs.). *Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, pp. 44-70.
- \_\_\_\_\_. (2001b) “Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá”. In: LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL, Mariana Kawall Ferreira (Orgs.). *Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, pp.157-195.
- \_\_\_\_\_. (2007) “Concepções Indígenas de Infância no Brasil” In *Revista Tellus*, ano 7, n.13, outubro/2007, Campo Grande:UCDB, p.11-25.
- \_\_\_\_\_. (2008) Antropologia, educação e diversidade. In: Vânia Zikán Cardoso. (Org.). *Diálogos Transversais em Antropologia*. Florianópolis: UFSC/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, p. 161-176.
- TASSINARI, Antonella & COHN, Clarice (2009) “‘Opening to the Other’: Schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil”. *Anthropology & Education Quarterly*, Volume 40, Number 2, June 2009 , pp. 150-169(20). Blackwell Publishing.
- WALKERDINE, Valerie (1995) “O raciocínio em tempos pós-modernos” In *Educação e Realidade*, vol.20, nº 2, jul/dez 1995, p. 207-226.